

Roth, Heinrich

## Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik

*Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 17-31. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)*



Quellenangabe/ Reference:

Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 17-31 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-232775 - DOI: 10.25656/01:23277

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-232775>

<https://doi.org/10.25656/01:23277>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft  
Bildungspolitik  
Schulreform

Bericht über den Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 12. — 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands  
herausgegeben  
von Hans Scheuerl  
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:* Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

*Anschriften der Berichterstatter:* Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

# Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL) . . . . .	9
Kongreßprogramm	. . . . .	11
Eröffnung und Begrüßung	. . . . .	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft — Schulreform — Bildungspolitik . . . . .	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL) . . . . .	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) — Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER . . . . .	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung . . . . .	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule . . . . .	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung . . . . .	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter . . . . . Diskussionsbericht (MONIKA BROSCART) . . . . . Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY) . . . . .	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform — am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI . . . . .	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung . . . . . Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR) . . . . .	125 141

### ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungswesen	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE . . . . .	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz — bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche . . . . .	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens . . . . .	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen — ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen . . . . .	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher . . . . .	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen . . . . .	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL) . . . . .	215

### ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSON	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit . . . . .	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND) . . . . .	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit — ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben . . . . .	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND) . . . . .	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND) . . . . .	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg . . . . .	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND) . . . . .	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft . . . . .	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ) . . . . .	307

## Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik

Wenn man in einer Epoche jugendlichen Wunschdenkens in meinem Alter die Aufforderung erhält, den Eröffnungs- und Einführungsvortrag in das Kongreßthema der eigenen wissenschaftlichen Gesellschaft zu übernehmen, muß man sich fragen, ob noch ein weiterführender Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion erwartet wird oder ob nur der um ein wenig älteren Weisheit der Erfahrung ein Wort eingeräumt werden soll. Ich habe mir beide Auslegungen zu eigen gemacht, auch wenn nur an eine gedacht gewesen sein sollte; ich meine, zur Eröffnung „vermittelt Durchdachtes“ und „primär Erfahrenes“ aufeinanderbezogen darstellen zu sollen. Das hat den Vorzug, sich kein Denkverbot auferlegen lassen zu müssen, auch nicht von einer Wissenschaft.

Lassen Sie mich mit der Schilderung beginnen, wie sich die Szene seit meiner Studienzeit verändert hat. Damals, in den goldenen Zwanziger Jahren, lebte die Schulreform aus ihrem eigenen Elan, die Pädagogik begann erst die Erziehungswissenschaft zu entdecken, die Politik wurde abseits von Wissenschaft und Schulreform empfunden.

Heute sehen wir alle drei Bereiche aufs engste aufeinander bezogen: Erziehungswissenschaft berät angeblich Schulreform, aus Schulreform ist Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik geworden, Wissenschaft macht Wissenschaftspolitik (und nicht nur die Studenten und Assistenten), und Politik macht mit Wissenschaft – Politik.

Die Hohe Politik hat einsehen müssen, daß die Effektivität ihrer Politik von vorausgegangenen oder nicht vorausgegangenen Sozialisations-, Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen abhängig ist. Sie hat jedenfalls einsehen müssen, daß sie nur in dem Maße Zukunft hat, als die Jugend, wie sie aus Familie, Schule, Altersgruppen usw. ins Leben tritt, gewillt und fähig ist, die Politik, in die sie eintritt, fortzusetzen.

Die Bereiche, die scheinbar einst ihre eigene Sache betrieben, verschränken sich ins Unauflösliche: es gibt keine Praxis mehr, die nicht Praxis einer wissenschaftlichen Theorie wäre; Bildung ohne Ausbildung versagt an den Realitäten, die zu meistern sind; Bildung vermag vielleicht noch Bewußtsein, aber nicht mehr die Welt zu ändern; Ausbildung ohne Bildung ist als unkritisch affirmativ erkannt; Ausbildung ist auf Wissenschaft verwiesen, Wissenschaft auf Wissenschaft von Wissenschaft. Forschung verlangt heute Forschungspolitik, und sie fordert Zukunftsforschung.



Entsprechend diesen Verschränkungen entstanden auch im Bildungssektor neue Arbeitsweisen. Auch Wissenschafts-, Hochschul- und Schulpolitik waren ohne Sachverständigengremien nicht mehr denkbar: neben dem Wissenschaftsrat entstand der Bildungsrat, die Kultusministerien richteten Planungsabteilungen ein, die Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Instituten innerhalb und außerhalb der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen begann ernst zu werden. Die Wissenschaft bot sich an, mit wissenschaftlichen Methoden Probleme der Praxis zu lösen, die Kulturpolitik suchte nach wissenschaftlicher Rückendeckung und Absicherung.

Wie waren wir, wie sind wir, die Erziehungswissenschaft, auf diese Situation vorbereitet? Lassen Sie mich das Kongreßthema in der Reihenfolge Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik abhandeln.

### *Erziehungswissenschaft*

Erziehungswissenschaft hängt von der Entwicklung der Wissenschaften ab. Wo stehen sie? Was leisten sie? Wie ist ihr Theorie-Praxis-Verständnis? Wer ergreift von ihren Resultaten Besitz? Zu welchem Nutzen? Zu wessen Nutzen? Mit welchen Intentionen? Beschränken wir uns auf die *Gesellschaftswissenschaften*.

Die Lage ist verwirrend. Was an Literatur erzeugt wird, auch an Forschungsliteratur, ist unüberschaubar. Wie ist in dieser Anhäufung von Quantitäten überhaupt noch das qualitativ Entscheidende zu entdecken? Wir kennen nur einige sichere Kriterien, und auch diese brauchen nicht immer zu stimmen: Wo kein internationaler Ausgriff stattfindet, wird Wissenschaft heute provinziell. Wo nur die eigene Schule oder nur die eigenen Schriften zitiert werden und der Gegner nicht mehr aufgesucht wird, bleibt Wissenschaft monoman. Wo eine Wissenschaft sich nur auf sich selbst beschränkt, entsteht das sterile Glück im Winkel. Gibt es doch Psychologen, die immer noch meinen, auf die sozialstrukturellen Entdeckungen der Soziologie und die erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen verzichten zu können, und gibt es doch Soziologen, für die es keine menschliche Natur, keine Psyche, kein Individuum, keine Person mehr gibt, sondern nur noch Gesellschaft. Und es gibt Erziehungswissenschaftler, die noch glauben, ohne alle anderen Wissenschaften vom Menschen auskommen zu können – und sind doch Vertreter einer Wissenschaft, die meist im Katalog der Wissenschaft aufzuzählen vergessen wird, so daß es schon als freundlicher Akt auffällt, wenn CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER in der ZEIT (vom 12. Dezember 1969) in seinem Aufsatz „Die Zukunft der Wissenschaft“ die Pädagogik kurz erwähnenswert findet.

Aus der Überschwemmung mit Zeitschriften, Büchern, Meinungen, Positionen und Kampfparolen schälen sich im Blick auf Erziehungswissenschaft, Schulreform und Bildungspolitik einige wenige Probleme heraus, zu denen hier Stellung genommen werden muß: der Werturteilstreit, der Positivismusstreit, das Empirie-Theorie-Verhältnis und das Theorie-Praxis-Problem. Die Probleme sind ineinander

verschränkt. Sie haben mit Recht auch die Erziehungswissenschaft ergriffen, aber doch nur in sekundärer Originalität, denn die intelligente methodologische Dauerreflexion findet nun einmal heute in der Soziologie statt, die seit Jahrzehnten mit ihre besten Köpfe an diese Fragen verschwendet <sup>1)</sup>.

Die Erziehungswissenschaft hätte aber zu dem Streit Eigenes — Selbsterfahrenes und Selbsterlittenes — beizutragen. Von Außenseitern abgesehen (die es nach meinem Begriff von Wissenschaft geben muß), versteht sich Erziehungswissenschaft von jeher als *Theorie einer Praxis*. Mögen selbst Soziologie und Psychologie nach Auffassung einiger ihrer Vertreter, die ihre Wissenschaften als reine *Diagnose-Wissenschaften* verstehen, sich dem ganzen Streit entziehen zu können glauben, die Erziehungswissenschaft kann es nicht und konnte es nie. Sie hat schon immer erfahren, daß jede ihrer Aussagen, die sie produziert, in Handlungsanweisungen umgemünzt werden kann. Sie hat schon immer erfahren, was nun alle Wissenschaften erfahren werden, daß sie ohne Reflexion auf die Praxis, die sie erzeugen, auch ihrer Erkenntnisse nicht mehr froh werden können.

Wenn dem so ist, dann möchte ich fragen, glaubt denn da noch jemand unter uns (nachdem nun im Positivismusstreit — der zweiten Auflage des Werturteilstreits in der Soziologie — ADORNO, HABERMAS und alle Assistenten der kritischen Theorie einerseits und POPPER, ALBERT, TOPITSCH und alle Neopositivisten und kritischen Rationalisten andererseits ihren Streit öffentlich, kritisch und erschöpfend ausgetragen haben), <sup>2)</sup> glaubt denn da noch jemand unter uns, daß die Position der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung woanders eingetragen werden könnte als zwischen diesen Extremen? Diese Frage zielt auf keine billige Vermittlungstheorie, sondern ist schlicht die Aufforderung zu einem problem-lösenden Denken und Denkverfahren, Konflikte solange durchzuhalten, bis sie eine Lösung hergeben.

Was tut denn ALBERT? Er schildert das hermeneutische Denken, das dialektische Denken, das analytische Denken und empfiehlt dann den *kritischen Rationalismus* als die große Objektivität sichernde und die Gesellschaft befreiende wissenschaftliche Alternative <sup>3)</sup>. Was tut HABERMAS? Er schildert die empirisch-analytischen Wissenschaften, die historisch-hermeneutischen Wissenschaften, die Handlungswissenschaften (Ökonomie, Soziologie und Politik; Erziehungswissenschaft wird aufzuzählen vergessen) und empfiehlt dann die „kritische Theorie“ d. h. die Kraft der Selbstreflexion, in der allein, was sonst auseinanderklafft, Erkenntnis und Interesse, eins sind <sup>4)</sup>.

Empfohlen werden also von beiden theoretische Einstellungen und methodische Verfahren, die jeweils *mehr* leisten als die des Gegners allein. Und genau diese jeweiligen *Mehrleistungen*, auf die beide soviel Wert legen, sind es, auf die es jeweils zur Lösung der Probleme ankäme, wenn nur wirklich jemand im Besitz einer Methode dieser Mehrleistungen wäre. Weder sind das die Empiriker noch die Hermeneutiker noch andere.

Ich möchte im Anschluß an diese Bemerkungen einige Thesen formulieren, von denen ich meine, daß sie immerhin die Voraussetzungen für jene Mehrleistungen ansprechen, gleichgültig wovon jemand seinen Ausgang nimmt.

1. Wer im Zusammenhang dieser zentralen Streitfragen Aussagen machen will, muß beide Seiten in ihren Zentralpunkten und nach ihrer Herkunft studieren und zitieren<sup>5)</sup>).

2. Man kann keine Seite einfach beiseite schieben, als ob man im Besitz einer allen überlegenen Wahrheit wäre. Diese Wahrheit muß erst noch gefunden werden.

3. Die mildere Auseinandersetzung ADORNO – POPPER und die härtere HABERMAS – ALBERT haben sich für beide Seiten gelohnt. Beide haben nachweisbar voneinander gelernt. Und mit ihnen alle, die wissen, daß die Zukunft der Wissenschaft und der Gesellschaft an der immer erneuerten Lösung dieser Probleme hängt. Ist doch die gegenwärtige methodologische Wachheit in den Gesellschaftswissenschaften an eben diesem Gegensatz entfacht worden.

Zur Sache selbst einige Thesen, die ich der Erziehungswissenschaft ins Stammbuch schreiben möchte. Zweifelt denn noch jemand daran, nachdem POPPER die unbedingte Wertfreiheit für paradox erklärt hat, daß Objektivität und Wertfreiheit selbst Werte sind? Glaubt denn noch jemand, daß man ohne erhebliche Anstrengung, wie POPPER offenbar annimmt, außerwissenschaftliche und rein wissenschaftliche Werte trennen kann, sie überhaupt reinlich trennen kann? Ist noch jemand bereit, seine Sache als die der unbedingten Neutralität, Objektivität und Wertfreiheit zu erklären, bevor er nicht – nach der bekannten Formulierung von HABERMAS – seine „erkenntnisleitenden Interessen“ reflektiert, enthüllt und öffentlich zur Diskussion gestellt hat?<sup>6)</sup> Wobei ich besonders ideologie-kritisch gegen Wissenschaftler bin, die in handgreiflichen Weltanschauungsgehäusen leben, andererseits aber auf den Positivismus oder reine Rationalität schwören.

Die Erziehungswissenschaft jedenfalls hat *erkenntnisleitende Interessen*. Ihre Erkenntnisse sind vom Lebens- und Gesellschaftsprozess nicht zu trennen. Ihre Forschungsergebnisse sind, wenn es wirklich Erkenntnisse sind, unmittelbare Werte für Erziehung als wissenschaftlich gesteuerte Praxis, also gesellschaftspolitisch handlungsrelevant. Erziehungswissenschaft ist direkt, um noch eine Formel ADORNOS zu bemühen, „ein Mittel zur Beantwortung von Fragen, die ihren Ursprung jenseits der Wissenschaften haben und über sie hinausstreben“<sup>7)</sup>).

Erziehungswissenschaftliche Forschung ist – selbst POPPER will es für jede Wissenschaft nicht anders haben – „problemerzeugende Beobachtung“ (S. 104), „kritisches Theoretisieren“, das „zwischen unserem vermeintlichen Wissen und unseren vermeintlichen Tatsachen“ sich tentativ um Annäherungswerte an die Wahrheit bemüht. Ausgangspunkt sind nicht Tatsachen, sondern Probleme, und das Ziel ist Theorie.

Es grenzt ans Lächerliche, wie heute jeder belanglosen Arbeit aus den USA, nur weil sie empirisch ist, Respekt bezeugt wird, auch wenn ihr jede theoretische Hintergrunddiskussion und jede theoretische Relevanz fehlt, aber auch, wenn Theorie nur noch aus der Interpretation jener Fakten besteht, für deren Erforschung ein bewährtes Instrumentarium zur Verfügung steht. Selbst bei dem bekannten amerikanischen Sozialpsychologen ROGER BROWN besteht das Kapitel „Personality

and Society“ in seiner Sozialpsychologie nur aus den gleichen drei Themen, die immer wiederkehren, weil sie angeblich erforscht sind: Autoritäre Persönlichkeit, Leistungsmotivation, Attitüden.

Es ist einfach lächerlich, der Vernunft abzusprechen, daß sie in sich selbst fortlaufen kann, intersubjektiv gültig logisch zu antizipieren und zu deduzieren, der Realität vorauszudenken vermag. Die Astronomie und Astrophysik als Astronautik sind nur ein letzter sinnfälligster Beweis dafür.

Aber lassen Sie mich jetzt den Spieß umdrehen. Es ist jammerschade, daß die großen Theoretiker so wenig Forschungsarbeiten vorgelegt haben. Es scheint leichter zu sein, über (Erziehungs)Wissenschaft zu schreiben als (erziehungs)wissenschaftlich zu forschen. Im schlichten wissenschaftlichen Handeln ist es einfach selbstverständlich, daß Forschung Spekulation so nötig hat wie Empirie. Forschung ist nicht leistungsfähig ohne Problemsensibilität, ohne methodische Phantasie, ohne Einfälle und Intuition, wie sie nicht lebensfähig ist ohne Datensicherung, intersubjektive Kontrollen, Regeln des Verfahrens und der Logik. In der Praxis der Forschung ist man schon beeindruckt, wenn gelegentlich jemandem etwas Gescheites einfällt. FREUD hat sovieles Einfälle und Ideen produziert, daß ihn selbst die 20%, die ihm sogar Empiristen wie der Psychologe EYSENCK als falsifiziert bestätigen, noch als genial erscheinen lassen. Seine Ideen aber heute nicht in erfahrungswissenschaftliche Falsifizierungsprozeduren zu verwickeln, wäre anachronistisch. Ich erinnere nur an SPITZ. Bekanntlich hat ADORNO eine Abhandlung *für* und eine *gegen* die empirische Forschung geschrieben. Beide Abhandlungen sind jeweils zeitgebunden notwendige Stellungnahmen. Diese Dialektik-Spannung durchzuhalten, darauf kommt es an. Besser als ADORNO kann man es nicht sagen (wobei eben bezeichnend ist, daß er dieses auch gesagt hat): „Gerade das Überwiegen der geisteswissenschaftlichen Tradition in der deutschen Soziologie (setzen wir hier also Erziehungswissenschaft) erheischt als Korrektiv dringend die empirischen Methoden. Deren authentischer Sinn ist der kritische Impuls“<sup>8)</sup>.

Es gilt die Fakten zu finden und es gilt sie zu reflektieren, d. h. weiterzudenken, hinzuzudenken, zu extrapolieren, die Empirie zu überschreiten. Der Satz ADORNOS „Empirisch überprüfbar sind derlei Extrapolationen schwerlich, es sei denn, einem fielen besonders ingeniose Experimente ein“<sup>9)</sup> trifft nicht die Schwäche, wie er meint, sondern die Stärke der Empirie. Methoden, Experimente, Tests, Instrumente können so ingenios sein wie Interpretationen. Die Erfindung des Intelligenztests als Idee war genial, ebenso wahr ist, daß er in eine Sackgasse geführt hat, die durch ingeniosere Instrumente durchbrochen werden mußte, was auch gelang. Mancher Empiriker hat die Bedeutung seiner Entdeckung gar nicht bemerkt, weil er sie nicht interpretieren konnte; mancher spekulative Kopf hat nicht geahnt, daß seine Einfälle operationalisierbar sind.

Empirische Untersuchungen wie die zur Effektivität des programmierten im Vergleich zum traditionellen Unterricht oder die zur Effektivität verschiedener Differenzierungsarten beim Unterrichten sind nicht nutzlos, selbst wenn zusammen genommen, wie zwei neuere Arbeiten nachweisen konnten, sich alle Ergebnisse

zu widersprechen scheinen. Sie sind dann Aufforderung zu einer ingeniöseren Bearbeitung des Problems.

Der erfolgreiche Einsatz programmierter Lehreinheiten scheint ebensosehr von der Art ihres Einbaues in das gesamte Unterrichtssystem und in den Gesamtverlauf der Unterrichtsprozesse wie von der Güte des Programms abhängig zu sein. Und die lernwirksamste Differenzierung in Lerngruppen kann offenbar nicht nach einem einzigen Gesichtspunkt erfolgen. Einzelne Maßnahmen können richtig oder falsch sein, je nach dem Stellenwert, den sie im System der gesamten Unterrichtsmaßnahmen einnehmen. Am effektivsten sind offenbar Änderungen, die entsprechend der Interdependenz aller Variablen das Unterrichtssystem insgesamt auf die gleiche Intention hin ändern.

Das alles will nur besagen, aufgewiesen am Beispiel der Erziehungswissenschaft, daß faktenentdeckende Forschung nach Interpretation und Theorie verlangt, aber diese ohne empirische Stützpunkte zu unverbindlich bleibt. Die erziehungswissenschaftliche Forschung dient der Praxis, und an der Versuchspraxis hat die Forschung und die Theorie ihr feedback. Die Rückkoppelung ist Bedingung der Forschung. Wo aber Praxis im Regelkreis der Forschung Bedingung ist, kann die Wertfrage nicht ausgeschlossen werden. Jede Forschung hat einen Zweck, ein Ziel und einen Sinn in einem vorgegebenen gesellschaftlichen Kontext. Die Wertfrage muß so distanziert, so vorurteilsfrei, so ideologiefrei wie möglich angegangen werden, aber das kann sie nur, wenn die versteckten Interessen, der gesellschaftspolitische Rahmen, der Selbstbetrug (für Objektivität genüge allein der gute Wille der Forscher), die zugrunde liegenden Axiome radikal aufgedeckt, rational diskutiert und der Horizont nach Alternativen voll abgeleuchtet werden. Erkennendes Entdecken und wertendes Anerkennen sind nicht so leicht zu trennen, wie es der reine Positivist wünscht. Selbst für ALBERT ist „in diesem Sinne also keine Wissenschaft wertfrei“. Eine problemdeckende Beobachtung ist in der Tat meist höchst wertrelevant und meist nicht nur für die innerwissenschaftlich gültigen Werte.

Sie wissen, daß ich nicht erst seit heute die Erziehungswissenschaft so doppelte polig sehe. HANS THIERSCH hat in seinem Aufsatz „Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft“<sup>10)</sup> auf seine Weise zusammengefaßt, was wir in Göttingen erfahren und uns erarbeitet haben. Noch immer sind beide Einstellungen, oft in Personen einseitig akzentuiert, an der gemeinsamen Arbeit. Wir halten das durch. Wir wünschen weiterhin, daß die Theorien soviel wie möglich an empirischem Gehalt gewinnen, scheuen uns aber auch nicht, nach logischen Verfahren zu extrapolieren. Ja wir lassen uns sogar von der großen Literatur aller Zeiten anregen, die sich überhaupt an keine Regeln bindet. Die Fakten zu denken ist so wichtig wie im Namen von Menschheitswerten gegen sie anzudenken.

Ich würde aber heute das Problem anders sehen und anders bezeichnen. Ich würde sagen, daß ich nicht einsehen kann — und das ist gegen HABERMAS gemeint —, warum empirische Verfahren, die mittels instrumenteller Vernunft technologische Instrumente zu entdecken erlauben, „erfolgskontrolliertes Handeln“ ermöglichen, also Leben, Welt und Gesellschaft tatsächlich zu ändern vermögen, nicht kritisch und kreativ zusammengehen können mit einer kommunikativen Dauerreflexion

der erkenntnisleitenden Interessen über das Warum und Wozu, die dabei laufend ins Spiel kommen und deshalb laufend problematisiert werden müssen, aber auch zu Entscheidungen ausdiskutiert werden können, d. h. solange diskutiert werden können, bis schließlich *gemeinsame Erkenntnisse die Interessen zu leiten beginnen*. Ich sehe in einer solchen doppelpoligen Auseinandersetzung das notwendige tägliche Brot für eine Wissenschaft, die nur als Handlungswissenschaft sich erfüllen kann.

Reflektierte technische Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse impliziert kein falsches technokratisches Bewußtsein und muß nicht zum Opfer einer instrumentellen Vernunft werden, die nicht mehr erkennt, für wen und was sie sich zur Verfügung stellt. Zur Veränderung von Welt und Gesellschaft reicht meines Erachtens Selbstreflexion nicht aus. Technologische und emanzipatorische Interessen müssen sich finden, wenn die Welt nicht zugrunde gehen soll; wissenschaftsorientiertes technologisches Können und kritisches Bewußtsein, d. h. trainierte kritische Reflexion müssen zusammengehen, mindestens muß ihr Gegeneinander erhalten werden. Eine Hälfte allein langt nicht, die Welt sinnvoll zu verändern. Im übrigen möchte man gerne wissen, wer hier meint, die Autorität zu haben, Monopolansprüche stellen zu dürfen. Monopolansprüche sind immer verdächtig.

Wenn die wissenschaftstheoretische Lage so annähernd richtig gekennzeichnet sein sollte, was bedeutet das für die *Erziehungswissenschaft*? Zunächst dieses: Die Zeit einer faktenlosen Erziehungstheorie ist ebenso vorbei wie die einer theorielosen Faktensammlung, Erziehungswissenschaft hat Faktenfindung und Theoriebildung, Faktenentdeckung und Faktenerklärung in gleicher Weise nötig wie empirische Detailuntersuchungen und den Versuch, theoretische Rahmentheorien für die Fakten zu entwerfen, die vorläufige verständliche Zusammenhänge des Problemfeldes erzeugen, das sonst einer hoffnungslosen Desintegration anheimfällt. Erziehungswissenschaft ist ebenso auf Fakten wie auf Theorie, ebenso auf Erziehungswirklichkeit wie auf Erziehungsmöglichkeiten bezogen. Sie registriert Realität, indem sie Fakten offenlegt, und sie überschreitet die Fakten, indem sie zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit über Entwurf und Experiment, über Analyse, Antizipation, Modell, Realisation und Kontrolle — andere, neue, bessere pädagogische Handlungschancen konstruktiv erzeugt.

Damit ist sie imstande, die Erziehungswirklichkeit nicht nur zu reproduzieren sondern zu verbessern, damit ist sie eine jener Handlungswissenschaften, die innovativ zu werden vermögen, die Handeln in Richtung auf Zukunft ermöglichen.

Und in diesem Augenblick unserer Wissenschaft schickt sich die sich aufklärende, sich rationalisierende und demokratisierende Gesellschaft an, ihre Schulen von Grund auf zu problematisieren, neue Schulmodelle zu projektieren und die Erziehungswissenschaft um ihre Hilfe zu bitten. Sind wir als eine Wissenschaft, deren Selbstverständnis sich in der geschilderten Weise entwickelt hat, fähig, eine solche Hilfe zu leisten? Man kann an dieser Frage die Thesen, die wir theoretisch entwickelt haben, praktisch auf die Probe stellen. Die Frage lautet dann: ist eine erziehungswissenschaftlich orientierte Schulreform möglich?

*Schulreform*

Erste Frage dazu: Ist ein Consensus über unsere *erkenntnisleitenden Interessen* möglich? Hier ist an eine große Tradition anzuknüpfen. COMENIUS' Radikalität, „allen alles zu lehren“, ist nicht zu übertreffen. Freiheit als Abbau von Fremdbestimmung und Voraufbau und Aufbau von Selbstbestimmung wurde selten verleugnet. Über Mündigkeit sind wir uns fast einig. Der Modebegriff „Emanzipation“ bedarf der Erläuterung. Emanzipation setzt Angeeignetes voraus, von dem ich mich emanzipieren kann, und setzt eine Freiheit voraus, auf die ich mich hinzubewegen kann. Ohne Emanzipation und Aneignung dialektisch zu vermitteln, bleibt auch „Emanzipation“ eine Leerformel.

Um an dieser Stelle dem „Jargon der Eigentlichkeit“ auszuweichen, bliebe nur übrig, die großen Worte der Gegner dieses Jargons selbst zu zitieren. Aus MARCUSE könnte man die schönste Blütenlese zusammenstellen. Ich will es nicht tun. Ich halte es aber für möglich, an dieser Stelle summarisch einige Konsequenzen zu ziehen, die die Lage der Erziehungswissenschaft beleuchten, wenn sie in „Entwicklung und Forschung“ von Schul- und Erziehungsinstitutionen aktiv werden will.

Meines Erachtens muß dann das Folgende klar sein oder geklärt werden — ich zähle auf —:

1. daß ohne eine Theorie der Schule vereinzelte Bildungsforschung nur einen defizienten Wert hat;
2. daß jede Theorie der Schule auf eine Theorie der Gesellschaft bezogen sein muß, weil sie vom Gesellschaftsprozeß, vom Selbstverständnis der Gesellschaft, nicht abzutrennen ist;
3. daß Bildungsforschung Innovationsforschung ist: Wenn Schule Mitbedingung einer möglichen Wandlung der Gesellschaft ist, muß Bildungsforschung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit problemlösende Entdeckungen machen, die zu konstruktiven Modellen führen; und praxisbegleitende Forschung muß pädagogische Forschung werden, weil Untersuchungen das Untersuchte verändern und deshalb von der Pädagogik auf ihre leitenden Intentionen kritisch befragt werden müssen;
4. daß Reflexion auf das Ganze, den ganzen Menschen und die ganze Gesellschaft, und empirische Falsifizierung im Sinne erfahrungswissenschaftlicher Einzelforschung unverzichtbar aufeinander bezogen bleiben müssen;
5. daß Gegensätze über institutionalisierte Dauerreflexionen in aufklärende Lernprozesse für alle Beteiligten verwandelt werden müssen, die rationale Entscheidungen, auch rationale Kompromisse zulassen.
6. daß Wissenschaftler mitzuentcheiden haben müssen, ob, wann, wie, mit welchen Intentionen und Prioritäten geforscht, verändert, Modelle konstruiert, kontrolliert und wieder verändert werden sollen;
7. daß alles umsonst ist, wenn die Gesellschaft, die Parlamente, die Kabinette im Widerstreit der Meinungen nicht zu überzeugen sind, das als richtig Erkannte

auch zu finanzieren. Hier stellt sich einmal das Problem, ob und wie Wissenschaft Erkanntes allgemeinverständlich für jedermann zu verdeutlichen vermag, und zum anderen die Frage der Abhängigkeit der Reformen vom Kapital, die nie transparent genug zu Ende diskutierte Frage nach den Prioritäten in einer Gesellschaft, aber auch, daß die finanzielle Decke nicht für alles gleichzeitig ausreicht.

Was folgt daraus für unsere Aufgabe in der Praxis? Im einzelnen: Sind wir verpflichtet, Auftragsforschung zu leisten? Wir können Auftragsforschung gerechtfertigt ablehnen, wenn wir tatsächlich Wichtigeres zu tun haben, aber wohl kaum den Aufschrei der Schüler, Studenten, Lehrer und Lehrlinge nach Hilfe. Wir können in sogenannte Grundlagenforschung ausweichen, aber nicht mehr behaupten, sie sei wissenschaftswürdiger als angewandte Forschung.

Dürfen wir uns auf die Mittel-Erforschung für nicht mitdiskutierte, fremdgesetzte Zwecke abschieben lassen, wenn wir wissen, daß die Mittel in der Erziehung sich unter der Hand zu Selbstzwecken verdinglichen können?

Kann man erkennen, daß die Jugend in fast allen Industrienationen eine eigene gesellschaftliche Kraft geworden ist, ohne nicht die Konsequenzen zu ziehen, ihr eine eigene Schule zu geben?

Kann man organisatorische Veränderungen mitdurchdenken und mitverantwortlich bejahen, wenn nur Etiketten ausgewechselt werden?

Kann man die Konflikte zwischen Leben und Schule, Forschung und Lehre, progressiven Wissenschaften und veralteten Schulfächern (oder umgekehrt), abgetaner Tradition und drängenden Zukunftssorgen sehen, ohne ihre Artikulierung und Lösung zu verlangen?

Das sind nur einige Beispiele aus der Reihe unserer Aufgaben, wo Erkenntnis umschlägt in kritische Wertung und Parteinahme. Erkennende und wertende Vernunft sind nicht einfach zu trennen, wenn es auch ständig versucht werden muß. Was haben wir wissenschaftlich Fundiertes zu sagen zur Ganztagschule, zur Gesamtschule, zur Lehrplanrevision, zur Curriculumentwicklung und -forschung, zu den Vorschulklassen, zum Abitur für alle, zu unserem Prüfungswesen, zum Numerus clausus, zur Hochschuldidaktik usw.: Problemlösende Erkenntnisse sind es, so man sie hat, die zu bildungspolitischen Zielen werden können.

Haben wir wenigstens ein *zentrales Kernproblem* als unser eigenes ausgearbeitet, das — neben anderen Wissenschaften — der Erziehungswissenschaft in dieser Dynamik von Fragen zur Lösung oder doch zu Lösungsvorschlägen aufgetragen ist? Ist ihr alles oder nichts oder ein Teil aufgetragen? Die Schule sei eine zu ernste Angelegenheit geworden, um sie den Pädagogen allein zu überlassen. Was ist unser Ziel? Haben wir uns auf die Probleme der Gesamtschule, des Curriculums, der Didaktik zu konzentrieren oder worauf, wenn wir nicht außerhalb dieses Aufbruchs leben wollen?

Die Antwort, was in dieser Lage, bezogen auf die Schule, unsere Aufgabe als Erziehungswissenschaft ist, muß mit der *Wertentscheidung* beginnen, was für Interessen unsere wissenschaftlichen Anstrengungen leiten sollen. Diese Entschei-



dung muß jeder selbst treffen, aber öffentlich verantworten. Ich kann also an dieser Stelle nur persönliche Bekenntnisse so allgemeingültig wie möglich zu formulieren versuchen, weil die Lösung der Probleme nicht mehr die Angelegenheit einzelner ist, sondern konsequente Kooperation fordert.

Für mich ist das erziehungswissenschaftlich erforschbare Kernproblem die Ermöglichung „didaktischer Veränderungen“ im Sinne einer pädagogischen Ziel-, Strategie- und Methodenforschung in Richtung auf das, was den Menschen durch Lernen frei macht. ROBINSON<sup>11)</sup> hat dieser Idee zuerst öffentlich widersprochen und auf die angelaufene Curriculumforschung und -entwicklung verwiesen, auf die notwendige „Revision der Inhalte“. Heute ist die Curriculumforschung in einem erweiterten Sinne das zentrale Problem einer Veränderung der Schule geworden. Das Problem sind nicht mehr Didaktik, Lehrplan, Differenzierung der Lerngruppen, Leistungsmessung, Organisation der Schule als isolierte Phänomene, sondern Problem ist die *optimale Organisation der Lernprozesse insgesamt* durch eine Forschung, in der die Ziele, Inhalte, Materialien, Methoden, Differenzierungen, Kontrollen in *einer Prozedur* durchdacht, erforscht, erprobt und ständig weiterentwickelt werden. Pädagogische Forschung, jedenfalls Schulforschung, wird in unserer Zeit zur konzertierten Aktion, für Lernprozesse eine Schule zu finden, in denen die Ziele, Inhalte, Lehr- und Lernverfahren, Lernsequenzen, Lernmaterialien, Lernkontrollen, Rückkoppelungen usw. so aufeinander bezogen und auseinanderentwickelt sind, daß über faktenvermittelnde zu kritischen und kreativen Lernprozessen in Richtung auf Freiheit, Mündigkeit, kritische und kreative Rationalität *aller* Lernenden so weit wie möglich fortgeschritten werden kann — Curriculum nicht nur als Instrument der Demokratisierung sondern der Steigerung der Erkenntnisfähigkeit und Produktivität für alle, der Aufklärung aller durch Wissenschaft. Diese Schule kann meines Erachtens *Gesamtschule* heißen, weil diese Art des Lernens für alle zu gelten hat und weil die Idee der Gesamtschule zwingt, die Interdependenz aller Bildungs- und Ausbildungsfaktoren gemeinsam zu durchdenken.

In dem Augenblick, in dem wir diese Einsicht gewinnen, beginnt nun auch schon die neue Linke ihren Ideologie- und Herrschaftsverdacht auf die Gesamtschule auszudehnen und sucht sie als das bislang raffinierteste, systemsicherndste und technokratischste Modell instrumenteller Vernunft der herrschenden Klasse zu entlarven<sup>12)</sup>. Diesen Verdacht muß ich kontern mit dem Gegenverdacht, die neue Linke, die nie die Volksschule besucht hat, hänge dem verklungenen Traum einer gymnasialen Bildung nach, in dem flugs Lateinunterricht, wie neulich in einer Flugschrift prompt zu lesen war, als die vorzüglichste Erkenntnisquelle für Emanzipation vorgestellt wird.

Da die Revolutionäre aus den Gymnasien stammen, wird das Gymnasium für alle proklamiert. Das wäre eine gute Idee, wenn die klassische Bildung heute noch die Welt bewegen und verändern könnte. Sie kann aber bestenfalls nur die Voraussetzungen schaffen, sie zu kritisieren, aber das ist heute zu wenig. Kritiker, die nur Literatur erzeugen, gegen Technokraten, die die Welt wirklich bewegen, müssen ergänzt werden durch kritische Technologen und Erfahrungswissenschaftler, die nicht nur literarisch kritisch zu werden vermögen. Naturwissenschaft erzeugte die

erste große Welle der Emanzipation und übrigens auch der Veränderung der Welt. Sie bleibt Voraussetzung für Veränderungen der Welt. Aber nicht Gymnasium oder Gesamtschule ist die Alternative, sondern Schule als *Indoktrination* oder Schule als *Erkenntnisquelle*: Schule, die imstande ist, Erkenntnisfähigkeit als Offenheit für kritisches und kreatives Problemlösungsverhalten zu erzeugen. Wissenschaftsorientiertes Denken durch Schule für alle zu ermöglichen, das ist das Problem, die Erzeugung kritischer und kreativer Sach-, Sozial- und Ich-Kompetenz, die Voraussetzung sind für eine effektive Humanisierung der Verhältnisse und des Verhaltens.

### *Bildungspolitik*

Schlagen in solchen Auseinandersetzungen die Thesen von Erziehungswissenschaftlern schon ungerechtfertigt in Bildungspolitik um? Wie dem auch sei: der Kampf um die Gesamtschule stellt heute den Schnittpunkt zwischen Erziehungswissenschaft, Schulreform und Bildungspolitik dar, das *experimentum crucis*. Deshalb frage ich: kann die Erziehungswissenschaft etwas anderes wollen als die Realisierung ihrer Erkenntnisse? Kann sie etwas anderes wollen, als fähig zu machen, „allen alles zu lehren“? Modern formuliert: wissenschaftliche Rationalität für alle möglich zu machen? Die wissenschaftliche Orientierungshilfe für die Praxis dieses Interesses gehört selbst zu Wissenschaft.

Erziehungswissenschaft hat es sogar, wenn sie sich in Politik umsetzt, etwas leichter als die Soziologie. „Kritische Gesellschaftstheorie“ in Politik umgesetzt, bedeutet offenbar für die junge Generation *Revolution*. Die junge Generation glaubt es sich leisten zu können, selbst radikale Reformen als Verschleierungen der notwendigen Änderungen abtun zu können.

Die Erziehungswissenschaft tut sich leichter, wie ich meine, weil sie (bei aller Abhängigkeit von einer Theorie der Gesellschaft) eher verbindlich und überzeugend über Forschung und Entwicklung im Modell Zukunft antizipieren und rational steuerbare Planungsstapen transparent und wahrscheinlich machen kann.

Lassen Sie mich über diese realen Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft nicht theoretisieren, sondern an Hand der Erfahrungen im Deutschen Bildungsrat die Probleme erörtern, die entstehen, wenn Erziehung, Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Politik zu Beratungs- und Entscheidungsprozessen zusammengeführt werden und aufeinanderstoßen.

Der Deutsche Ausschuß für das Bildungs- und Erziehungswesen hatte ein Zeichen gesetzt, und viele von uns haben an der Bewußtseinsveränderung, die er zustande gebracht hat, mitgewirkt. Er blieb ein Rat der Weisen. Hat sich gegenüber dem Deutschen Ausschuß in der Bildungskommission die Rolle der Erziehungswissenschaft verändert? Mir ist nur eine Stimme aus der Erziehungswissenschaft bekannt, nämlich die von WILHELM FLITNER, der als einziger mit Recht den

Protest der Erziehungswissenschaft angemeldet hat, daß sich in diesem Gremium nur ein Erziehungswissenschaftler befinde<sup>13)</sup>.

Die nach einem eigenartigen Proporzdenken zusammengesetzte Bildungscommission, in der der spezielle erziehungswissenschaftliche Sachverstand eine absolute Minderheit bildete, war in keiner beneidenswerten Lage. Was aber zu ihren Gunsten ausschlug, war die Modernität ihrer Mitglieder. Die Kommission war in einem modernen Sinne politischer und wissenschaftlicher als alle vorausgegangenen Gremien dieser Art. Und diese Spannung zwischen Wissenschaft und Politik, genauer gesagt: zwischen wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsgewohnheiten und kulturpolitischem Engagement führte zu der bewußt angestrebten Konsequenz, „Bildungsplanung als Lernprozeß“ zu konzipieren und für sich selbst zu bejahen — eine Interpretation der Arbeitsvorgänge in der Bildungskommission, die HELLMUT BECKER mit Recht in seinem aufschlußreichen Aufsatz<sup>14)</sup> über den Bildungsrat in den Mittelpunkt stellt.

Die Bildungskommission hat sich in der Konsequenz dieses Lernprozesses in einem Ausmaß wie noch nie zuvor in der Bundesrepublik in ihren Unterausschüssen wissenschaftliche Experten verpflichtet, wobei man fragen kann, ob Unterausschüsse der richtige bildungspolitische Ort für die erziehungswissenschaftliche Vernunft sind. Sie hatte andererseits ihr Korrektiv an der Realität in der Diskussion mit den Vertretern der Regierung und Verwaltung, die gleichwohl einer sofortigen Einwirkung zugänglich waren, weil bei ihnen zunehmende Unsicherheit nach neuer Orientierung verlangte. So traten in der Tat pädagogische Praktiker, Erziehungswissenschaftler, Wissenschaftler, Kultur- und Bildungspolitiker und Politiker in einen Lernprozeß ein, der — stimuliert von einer sich zunehmend engagierenden Öffentlichkeit (an ihrer Spitze die für eine Schul- und Hochschulreform revoltierenden Studenten) — seine Spannung und Produktivität aus dem Antagonismus von Erkenntnis und Interesse, Wissenschaft und Politik, Utopie und Wirklichkeit empfing.

Wer hat hier gelernt? Wir haben alle gelernt. Aber lassen Sie mich auf die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Lernprozeß konzentrieren. Der Erziehungswissenschaftler hatte oft genug Grund zum Verzweifeln. Dann tauchte jener Wunsch auf, den der Philosoph EUGEN FINK<sup>15)</sup> neulich so formulierte: „Eine völlig andere Lage würde sich ergeben, wenn die Wissenschaft sich begriffe als die schlechthin dominante Macht im gesellschaftlichen Dasein, als das Intelligenzorgan der ‚volonté generale‘.“ Am Ende solcher Wünsche stünde PLATOS oder MARCUSES Erziehungsdiktatur. Das wäre der Weg, der zu keiner Lösung führt. Daß der „Strukturplan für das deutsche Schulwesen“ zustande kam, ist dem mühseligen erziehungswissenschaftlich orientierten Arbeits- und Lernprozeß zu verdanken, dem es Brücken zu schlagen gelang zwischen den Antagonisten. Die tägliche Arbeit verlief zwischen Wissenschaftlern, Experten, Laien, Gegnern, Reformern, Skeptikern, Enthusiasten, Traditionalisten, Gläubigen, aber die Brücke, die zu schlagen war (weil sie allein den Transport ermöglicht, auf den es ankommt), ist nach meiner Erfahrung im Deutschen Bildungsrat die fortwährende, in herrschaftsfreier Diskussion sich vollziehende Ideentransformation gewesen, die Interessen an

Erkenntnisse zu binden und Erkenntnisse in Interessen zu verwandeln vermochte. Und in diesem Prozeß ist die Erziehungswissenschaft in besonderer Weise gefordert. Ich scheue mich nicht, zur Ernüchterung aufzuzählen, welches ihre Rolle war, weiter sein wird und noch in weitaus verstärktem Maße werden muß:

1. Zu wissen, wofür es Experten zu finden gibt.
2. Experten mitarbeitsbereit zu machen.
3. Die Untersuchungen kennen, die Probleme gelöst haben, und die Probleme kennen, die erst gelöst werden müssen.

4. Denk- und Lernprozesse einleiten durch Konfrontation zwischen reformerischen Verbesserungsvorschlägen und radikalen Reformentwürfen. BECKER erwähnt hier mit Recht die Eskalation der Lernprozesse durch die Reibungen zwischen den Bemühungen, rasch wirksame Reformpläne für das gegenwärtige Schulsystem zu entwerfen (Empfehlung „Zur Neuordnung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“), und dem antizipatorischen Planungsentwurf einer realen Utopie (Empfehlung: Einrichtung von Schulversuchen zur Gesamtschule).

5. Wissenschaft, auch Erziehungswissenschaft, kann auf Grund ihres Sachverständnisses Konflikte artikulieren, die durch ihre Unlösbarkeit mit traditionellen Lösungsschemata zu *kreativen Visionen* zwingen. Das trat auf in der Exposition der Chancenungleichheit zwischen gymnasialer Bildung einerseits und Lehrlings- und Berufsschulausbildung andererseits. Die hartnäckige Anmeldung des Bildungsanspruchs der Lehrlinge zwang zu einem für alle ungewohnten Umdenken. Das Problem wurde in aller Schärfe und Härte gestellt, wenn auch noch nicht gelöst. Ist die problemlösende Vision das College für alle?

6. BECKER hat eine Sitzung in Königstein nicht erwähnt, in der der Strukturplan konzipiert wurde. Er entstand aus der Theorie moderner Bildung, deren Prinzipien zu unverzichtbaren Elementen des Planes wurden und sich zu Kapiteln verdichteten, für die es Verantwortliche gab: Frühes Lernen, ständige Weiterbildung, wissenschaftsorientiertes Curriculum, Differenzierung als Individualisierung und Demokratisierung, neue Lernziele und Lernzielkontrollen, rechtsstaatliche Ordnung von Freiheits- und Gleichheitsrechten auch in der Bildungsverwaltung.

7. Der Durchbruch zum neuen Modell einer Lehrerbildung gelang, als zu den zusätzlichen und neu durchdachten Forderungen nach mehr erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Studien die zu studierenden Fächer selbst in das Kreuzfeuer der zwischen Wissenschaft und Schulfach, Wissenschaft und Leben zu führenden Kritik gerieten, der Wissenschaftsrat einschwenkte und eine gemeinsame Linie zwischen Fach- und Erziehungswissenschaft entwickelt werden konnte.

Der erziehungswissenschaftliche Sachverstand war mit dabei. Die genaue Kenntnis der Tradition für die Diskussion hat SCHEUERL geliefert, ROBINSON den internationalen Vergleich. Ich will aber nicht mit dieser persönlichen Aufzählung fortfahren, sondern weiterhin generelle Aussagen zu machen versuchen. Es ist das Bewußtsein einer Gesamtstruktur von Erziehungstheorie und -wirklichkeit nötig,

das die Erziehungswissenschaft einzubringen hat. Im Aufeinanderprall von Meinungen, Traditionen, Konzeptionen muß sie in der Diskussion die in Erziehungsfragen bewährten problemlösenden Denkstrategien entwickeln können. In der Verwirrung der unterschiedlichen Sprachen geht es um jene Kraft der Verdeutlichung, ja Übertreibung, die Erkenntnisse benötigen, um Interessen zu entzünden und dann zu leiten.

Schlägt in diesem Moment Erziehungswissenschaft in Bildungspolitik um? Die Entscheidung in Sachen Gesamtschule nehme ich als Beispiel, daß die Unabhängigkeit, ja der Antagonismus zwischen Erkenntnis und Interessen, Wissenschaftlern und Politikern erhalten werden muß. In der Bildungskommission gab es Anhänger der Gesamtschule und des alten Schulsystems. Die Argumente standen jahrelang verdeckt und offen gegeneinander. Eine bloße Abstimmung wäre möglich gewesen. Der Kompromiß, der zustande kam, war eine Frucht der *besseren Argumente*. Wer die Gesamtschule ernst nimmt, weiß, daß sie in einem Verbundsystem, das Gesellschaft, Wissenschaft, Lehrer und Schüler umschließt, Innovationen erzeugen muß, die man — als noch weithin unbekannt — nicht, ohne sie im Modell erprobt zu haben, vorweg schon als Grundlagen für eine Normalschule dekretieren kann. Das Experimentalprogramm war die Lösung, in dem die Gesamtschule ebenso zu ihrer Hochform zu entwickeln wie an ihren eigenen Intentionen zu messen sein wird. Eine wissenschaftliche oder politische Entscheidung? Eine gemeinsame.

Das ist, wie ich meine, ein neuer Anfang, wenn auch ein Anfang, der entscheidend verbessert werden muß. Die produktivste Form, wie Wissenschaft und Politik, spezieller Sachverstand und gesunder Menschenverstand, Wissenschaft und Erfahrung zusammenarbeiten können, muß erst noch gefunden werden. Unsere Vorschläge und Kritik gehören dazu. Der neue Strukturplan der Bildungskommission ist eine Leistung, die unsere Kritik verdient.

In diesem Augenblick neuer Möglichkeiten der Zusammenarbeit hören wir nun, was ich schon in bezug auf die Gesamtschule anführte — und das sei meine Schlußbemerkung —, daß diese neuen Entwicklungsvorschläge für das Schulwesen die raffinierteste Erfindung der herrschenden Mächte sei, das System zu erhalten, durch Integration die Konflikte zu verschleiern, spezialisierte Intelligenz zu züchten, Wissenschaft in den Dienst von kapitalistischen Interessen zu zwingen; nicht einmal die radikalste Reform könne eine Lösung bringen, sondern nur eine revolutionäre.

Hierzu lehrt mich mein Leben anderes. Als ich, getragen vom Elan der Jugendbewegung, Pädagogik studierte, um mitzumachen, über Wissenschaft zu vollenden, was als Bewegung begonnen hatte, kam die sogenannte „nationale Revolution“. Als zwischen 1945 und 1950 eine Revolution bitter nötig gewesen wäre, verbrauchte meine Generation ihre Kräfte im Kampf gegen die Restauration. Da nun endlich die Zeit der Reformen, ja radikaler Reformen gekommen ist (und keineswegs — wenn wir wachsam bleiben, auch nicht verschleiert — im Dienst Aufklärung verhindernder und anti-emanzipatorischer Interessen), sind wir im Begriff, sie durch wissenschaftliches Denken nicht zu verantwortende, sich ins unrealistisch Utopische

steigernde und radikalisierende Schulmodelle zu verspielen — Modelle, in denen die Schüler die Lehrer sein wollen, müssen scheitern, weil sie die jahrtausendealte „Anstrengung des Begriffs“ unterschlagen, die nachzudenken keiner jungen Generation erspart werden kann. Wissenschaft hat in diesem Augenblick die Aufgabe, Spreu und Weizen zu unterscheiden. Sachverstand muß deutlich Ja und deutlich Nein und deutlich „wir wissen es nicht“ zu sagen wagen. Es könnten sonst alle Anstrengungen wieder umsonst sein. Erziehungswissenschaft muß sich entschieden zum Wort melden, nachdem sie entschieden an der Lösung der Probleme gearbeitet hat.

### Anmerkungen

- 1 Ein letztes Beispiel ist ALBERT WELLMER, *Methodologie als Erkenntnistheorie*. Frankfurt 1967.
- 2 Aufschlußreich nebeneinandergestellt in: TH. W. ADORNO u. a., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied/Berlin 1969.
- 3 Kurz zusammengefaßt in seinem Aufsatz „Plädoyer für kritischen Rationalismus“. In: *Die Zeit*, vom 5. Dezember 1969.
- 4 Kurz zusammengefaßt in seiner Frankfurter Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“. In: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt 1968.
- 5 Ohne Berücksichtigung der Studien von NAGEL, MYRDAL, MERTON, KAPLAN u. a. ist das Problem wohl kaum adäquat zu diskutieren.
- 6 JÜRGEN HABERMAS: *Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung — Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichten Zivilisation*. In: JÜRGEN HABERMAS, *Theorie und Praxis*. 2. Aufl., Neuwied 1967.
- 7 TH. W. ADORNO u. a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, S. 26.
- 8 TH. W. ADORNO: *Soziologische Exkurse*, Bd. 4. Frankfurt 1956, S. 111.
- 9 TH. W. ADORNO: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie — Einleitung*, S. 59.
- 10 In: *Die Deutsche Schule*, Heft 1, 1966, S. 3.
- 11 SAUL P. ROBINSOHN: *Bildungsrevision als Revision des Curriculum*. Neuwied 1967, S. 3.
- 12 Siehe dazu HEINZ-JOACHIM HEYDORN, *Ungleichheit für alle*, und GERNOT KONEFFKE, *Integration und Subversion — zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft*. In: *Das Argument*, 11. Jg., 1969, Heft 5/6.
- 13 WILHELM FLITNER in: *Aufbau und Zusammenhang der Pädagogischen Studien*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3, 1966, S. 196.
- 14 HELLMUT BECKER: *Der Bildungsrat — Bildungsplanung als Lernprozeß*. In: *Neue Sammlung*, Heft 1, 1970.
- 15 EUGEN FINK: *Zum Selbstverständnis der Wissenschaften* (unveröffentlichtes Referat).